



À mon professeur, Pascal Roman

Regard transversal sur la construction de l'identité professionnelle

Vania WIDMER¹ (Haute Ecole Pédagogique Fribourg, Suisse)

Dans ce numéro thématique, les articles de Changkakoti, de Mosquera, Balslev, Perréard & Dobrowolska, de Perez-Roux et de Vanini proposent quatre perspectives sur la construction de l'identité professionnelle du jeune enseignant. Le propos ici est de dresser des parallèles entre ces quatre textes et de les commenter. Les grands axes traiteront de la notion d'épreuve, de l'altérité, de la réflexivité, et pour finir de la question du visible et de l'invisible.

Perez-Roux dresse un portrait du néo enseignant du secondaire après la mastérisation de la formation. Elle met l'accent sur la notion d'épreuve et ses conséquences identitaires. Vanini considère quatre façons d'affronter l'épreuve qu'est la première année d'enseignement et propose un outil d'auto-évaluation – à certains égards diagnostic pourrait-on dire – permettant de situer l'enseignant dans une typologie afin de développer plus avant sa professionnalité. Mosquera et al., à partir du suivi d'un jeune enseignant de la fin de sa formation à son entrée dans le métier, dégagent les transformations des savoirs mobilisés et positionnements de l'enseignant, ainsi que ses besoins en termes de formation. Changkakoti analyse des récits d'enseignants de leur deuxième année, puis quatre ou cinquième année d'enseignement, reprenant le récit à partir des premières postulations. Le contexte social et institutionnel des enseignants est plus ou moins mis en avant selon la recherche mais toujours présent comme facteur déterminant des processus en jeux.

Le questionnement de ses idéaux ou le désenchantement, selon que l'on considère le processus ou son résultat, semble être une variable importante et comporte, en son creux, un basculement qui annonce des changements identitaires. C'est l'épreuve du réel, dans ce cas (Baillauquès, 1999; Cattonar, 2008; Dubar, 2010; Huberman, 1989; Labeau, 2013; Maulini et Capitanescu Benetti, 2016). La notion d'épreuve traverse ainsi les quatre textes, mais elle y est analysée différemment. Une comparaison des quatre textes permet de considérer l'épreuve sur un axe horizontal, c'est-à-dire qui ouvre sur des thématiques, un paysage de plusieurs types d'épreuves; c'est une perspective tournée sur l'épreuve. Un autre axe est vertical, c'est-à-dire qui considère l'épreuve selon les strates touchées dans l'individu

1. Contact : widmer.vania@gmail.com



amené à les vivre ; c'est une perspective tournée sur l'individu. Ainsi, à l'horizontale, avec Perez-Roux elle s'étend à « l'épreuve de la démocratisation » à propos de la diversité des élèves, ainsi qu'à « l'épreuve intégration » qui consiste en un positionnement entre conformisme et singularité. Cette dernière n'est pas amenée en tant que telle par les enseignants qu'elle a interrogés, mais c'est elle qui l'observe. Ce n'est pas le cas de l'épreuve de la démocratisation, les enseignants interrogés considérant la prise en compte de la diversité des élèves comme leur deuxième priorité. Pour Mosquera et al., l'épreuve se joue dans la durée, par la tentative de résoudre un conflit intérieur résultant du dilemme entre devoir (les prescriptions concernant les objectifs du programme à atteindre) et pouvoir (ce que l'enseignant parvient à mettre en place). J'ai également proposé de comprendre l'épreuve élargie à la verticale. Changkakoti comprend l'entrée en profession comme un « rite de passage », une « transition de vie ». Les épreuves parcourant ces moments importants de transition sont aussi comprises comme des possibilités de se forger des compétences sociales et cognitives. Vanini dégage trois épreuves, l'« épreuve ressource » qui sont des épreuves à la portée des personnes qui le vivent et sur lesquelles elles peuvent s'appuyer. L'« épreuve-crise », au contraire, n'entre pas dans les difficultés adaptées à celui qui les vit et l'entraîne dans une transformation majeure. La « proto-épreuve » semble être issue d'un autre registre parce qu'elle n'est pas nécessairement consciente : dégagee par l'analysant du récit, il s'agit de motifs répétés dans l'histoire du locuteur, de leitmotiv, « nœuds existentiels, défis à relever, thèmes fondateurs ». Tant Vanini que Mosquera et al. mettent en avant le langage, en tant que mise en récit pour la première et le langage en tant qu'indicateur de positionnements pour les deuxième ; les deux textes le conjuguant dans la dialectique entre réflexivité et action.

Pourquoi la notion d'épreuve est-elle si importante dans cette profession, avec le taux élevé de démission qu'elle emporte dans son sillage ? L'entrée en profession est importante pour ce qu'elle comporte d'urgences, de décisions et micro décisions qui parfois ne seront plus remises en question, mais aussi pour les transformations identitaires qu'elle comporte. L'épreuve est multiple et vaste. De plus, l'épreuve est portée par une seule personne. Le métier, même s'il a beaucoup changé sur ce point, reste un métier très individualiste (Perrenoud, 1999 ; Riopel, 2006), l'enseignant primaire à « sa » classe, mais où la personne de l'enseignant est exposée au regard de sa communauté et de la société (Perrenoud, 1995). On peut peut-être avancer que cet individualisme fait partie de l'identité collective des enseignants, tout comme le travail collectif peut l'être pour les éducateurs ou les soignants.

Si la culture enseignante reste fortement imprégnée par l'individualisme, c'est également un métier profondément traversé par l'altérité et les quatre articles en rendent compte. Chez Changkakoti l'altérité s'incarne dans les aides que sont les formateurs de la formation initiale, mais également la socialisation par les pairs de même génération et l'identification aux



collègues aînés. Toutefois, elle souligne aussi combien la collaboration peut également être difficile. Mosquera et al. montrent combien l'épreuve est traversée et soutenue par l'altérité ; durant la formation, elle est portée par les formateurs (universitaires et de terrain), ensuite ce sont les collègues en tant que groupe uniforme qui prennent le relai, étayant l'enseignant et le soutenant dans ses dilemmes intérieurs. Chez Perez-Roux elle prend la forme du tuteur, qui souvent est un enseignant dans le même établissement, mais aussi du contexte social – les autres enseignants, les parents. Toutefois, ce sont les élèves qui offrent un miroir aux jeunes enseignants et auprès desquels ils trouvent le plus de satisfaction et de légitimation. Les élèves se trouvent aussi comme acteurs dans l'un des portfolios récoltés par Vanini puisque l'un des enseignants a demandé à ses élèves d'y contribuer. L'altérité, donc le rapport à l'autre, ouvre aussi aux questions de l'autonomie, voir de l'émancipation des jeunes enseignants. Perez-Roux oppose la liberté de l'enseignant au conformisme à son groupe d'appartenance dans ce qu'elle a nommé « l'épreuve intégration » ; Vanini ainsi que Mosquera et al. opposent la liberté professionnelle à la prescription et soulignent l'importance de la mise en mots dans l'appropriation de l'expérience et son impact identitaire. Se raconter à quelqu'un, pour quelqu'un, qu'il soit chercheur, mentor, formateur, intervenant externe, collègues, etc. Mosquera et al. soulignent comment le groupe d'appartenance de l'enseignant, différant suivant le contexte institutionnel, influence profondément le discours de l'enseignant, son rapport à lui-même et à sa profession. Le dispositif proposé par Vanini, l'auto-analyse, ouvre sur des pistes adaptées selon le profil. Le travail d'écriture est accompagné, mené dans un groupe de pairs ou par le chercheur. Toutefois, la découverte de son profil et l'investissement des pistes se fait seul, il est conçu comme dispositif d'« auto accompagnement », c'est-à-dire permettant l'autonomie tout en offrant la possibilité de partager ou de confronter les analyses réalisées. L'autonomie prônée ici serait-elle une crainte de confronter la personne au regard d'un autre, surtout par exemple, si la proto-épreuve n'est pas surmontée ? Serait-ce à cause de la proto-épreuve qui toucherait une partie intime de l'enseignant et serait donc plus difficilement partageable avec des pairs ? Certes, l'altérité permet également l'aliénation (Kaës, 2004). Toutefois, par exemple la psychothérapie, mais l'enseignement aussi, cherchent en principe, à accompagner tout en favorisant l'autonomie (Champion, 2008 ; Meirieu, 1993). Ne serait-il, ainsi, pas intéressant, au contraire, de réfléchir également à l'accompagnement d'une telle démarche ?

Mais c'est surtout de la réflexivité et de ses conséquences identitaires dont traite Vanini à propos de la parole dite ou écrite. Mosquera et al. reprennent également la question de la réflexivité, non pas dans la perspective d'une construction identitaire, mais dans celle d'une réflexivité tournée vers l'action. Dans l'urgence que représente l'entrée en profession, la réflexivité de l'enseignant est un puissant levier. Changkakoti présente trois portraits d'enseignants qui mettent plus ou moins fortement un accent réflexif. Ils vont de la réflexivité comme outil d'enseignement, à l'action décrite et analysée expressément hors du champ pouvant rappeler la formation



théorique et son jargon. Les portraits rapportés par Changkakoti mettent aussi en avant la réflexivité dans des perspectives différentes : la réflexivité à travers des concepts théoriques, la réflexivité partant de l'expérience et la réflexivité par le doute. Perez-Roux ne thématise pas la réflexivité « de front », mais les extraits tirés des questions ouvertes du questionnaire en ligne, ainsi que des entretiens, montrent une réflexivité importante et un désir de se raconter, de raconter l'expérience-épreuve qui est en train de se vivre. Pour toutes les personnes ayant participé à ces quatre recherches, les enseignants ont accepté des entretiens de recherche, accepté de répondre à des questionnaires alors que leur temps est compté, qu'ils sont précisément dans une période de survie. Vanini relève que l'une ou l'autre personne font remarquer qu'ils manquent encore peut-être de recul et que la démarche proposée pourrait être intéressante plus tard.

Abordons maintenant la question du visible et de l'invisible que je propose de lier à la réflexivité mais aussi à notre façon de connaître le monde, en particulier dans les sciences tant expérimentales qu'humaines. On ne peut que constater, une fois de plus, la richesse apportée par le croisement des méthodes qualitatives et quantitatives (Couvreur et Lehuède, 2002 ; Paquay, Crahay, & de Ketele, 2006) à travers les questionnaires et les entretiens semi-structurés (comparaison entre entretiens, étude de cas) qui ont été mis en œuvre dans les recherches présentées. Les deux outils pourtant, bien qu'ils permettent des résultats de natures différentes, participent de la même démarche dans le sens que tous deux demandent aux personnes concernées par la thématique de s'exprimer et parfois de se raconter et donc d'adopter une posture réflexive ; se faisant de participer au processus de leur construction identitaire (Bruner, 1991 ; Ricoeur, 1990). La réflexivité suppose une prise de conscience, un regard méta. Mais au fond, on n'a jamais fini de se connaître et d'analyser comment on agit, d'analyser les situations vécues. Dans les récits obtenus, Changkakoti souligne la nécessaire reconstruction par le récit de la transition de l'entrée en profession permettant de donner de la cohérence. Elle distingue aussi le « déjà verbalisé », le « déjà pensé » du « pas encore » verbalisé comportant la présentation de soi comme enseignant, les moments d'émotions et de doutes, la projection dans le futur. Ajoutons encore que pour tout vécu, il y a ce que l'on dit, mais aussi, comme dans l'art du récit japonais, ce qui est suggéré (aux autres et à nous mêmes). Et puis, il y a ce qu'on ne dit pas parce que, par exemple, ce n'est pas encore élaboré. Il y a ainsi ce qui se révèle, ce qui se révélera avec le temps, une fois nourri, épaissi par l'expérience, mais aussi ce qui ne se révélera pas. C'est donc aussi la question de la temporalité, ainsi que de la transformation qui s'ouvre. Un mouvement provoqué par l'entretien ou le questionnaire qui sont tout autant de photographies d'un moment donné dans la carrière d'un enseignant, un mouvement où l'enseignant est acteur. Les chercheurs se munissent de grilles d'analyse, par exemple l'ADAP utilisée par Mosquera et al. ou la grille d'auto-évaluation proposée par Vanini, qui permettent une révélation. C'est aussi le cas lorsque l'on est amené à comparer des entretiens ou des réponses à des questionnaires, nous le voyons par exemple avec Perez-Roux qui



remarque ainsi que certains jeunes enseignants ne voient pas, n'ont pas conscience de certaines épreuves qu'ils sont amenés à vivre (en l'occurrence «l'épreuve intégration»). Elle, pourtant, peut le constater. Peut-être enfin, en plus de procéder par questionnaire et entretien, observer sur le terrain des enseignants pourrait nourrir les réflexions sur les pratiques et les vécus des jeunes enseignants ? Je pense notamment à l'observation des pratiques des enseignants interrogés par Perez-Roux. Que fait la moitié des enseignants qui n'a pas trouvé son compte lors de sa formation ? Rejeter la formation (pour le dire de façon très générale), est-ce se sentir issu de la cuisse de Jupiter, auto-engendré en quelque sorte, et ainsi ne serait-ce pas une façon de s'émanciper et tenter plus ou moins maladroitement de développer son autonomie ?



Références

- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation. In J.-C. Hétu., M. Lavoie., & S. Baillauquès. (éd.) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 1, 18, p.1-21.
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Dir.), *Insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 87-103). Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Champion, F. (2008). *Psychothérapie et société*. Paris : Armand Colin.
- Couvreur, A. et Lehuède, F. (2002). Essai de comparaison de méthodes quantitatives et qualitatives à partir d'un exemple : le passage à l'euro vécu par les consommateurs. *Cahier de recherche*, 176.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- Kaës, R. (2004). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod.
- Labeau, M. (2013). Premiers mois en classe de primaire. *Education & Formation*, 299, p.98-107.
- Maulini, O., & Capitanescu Benetti, A. (2016). Débuter le cœur léger ? *Cahier pédagogiques*, 43, 43, p.33-35.
- Meirieu, Ph. (1993). *L'Envers du tableau. Quelle pédagogie, pour quelle école ?* Paris : ESF.
- Paquay, L. Crahay, M. & de Ketele, J.M (dir) (2006). *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck supérieur.
- Perrenoud, Ph. (1995). Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant. *Recherche et formation*, 20, p. 107-124.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Riopel, M.C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : Presse Université Laval.